التجارة بالتعليم في الوطن العربي(*): الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية

محيّا زيتون(**)

أستاذة الاقتصاد في جامعة الأزهر.

تمهيد

أسفر المزج بين العولمة وفكر الليبرالية الاقتصادية الجديدة (Neo-Economic Liberalism) عن تغييرات ومستجدات عديدة في قطاع التعليم على مستوى العالم، وفي الوطن العربي، حيث تزايدت أهمية الأبعاد التجارية والسوقية، وغيّرت من الطبيعة الاجتماعية والتنموية للتعليم. فتراجع اعتبار التعليم كخدمة عامة من أجل عائد ومنافع اجتماعية، وتقلّصت إتاحته لكل من يقدر عليه من أجل تهيئة أفراد المجتمع وتعزيز قدراتهم للمساهمة في تحقيق الأهداف الوطنية والتنموية. وصارت أهمية التعليم تنصبّ بشكل أكبر وأكبر على كونه استثماراً يحقق عائداً مادياً كغيره من أشكال الاستثمار في السلع والخدمات. وفي ظل الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (الغاتس) (GATS) أصبح التعليم بجميع مراحله أحد قطاعات تحرير التجارة في الخدمات. فتضْمن الاتفاقية أحياناً، وتيسّر في أحيان أخرى، حرية الوصول إلى «أسواق» التعليم أو أنظمته عبر الحدود بواسطة مقدمي الخدمة الأجانب الذين يمكنهم إقامة فرع لجامعة أو مؤسسة تعليمية، أو تقديم برامج دراسية، أو منح تسهيلات وتراخيص وعقد اتفاقات تآخٍ، وتوفير المستشارين والمتخصّصين الأجانب الذين يقدمون نصائحهم ويطبّقون استراتيجياتهم في مجال التعليم وغيره من المجالات. ولم يعُد من غير المألوف أن تتضمّن الدراسات الأكاديمية التي تتناول قضايا التعليم عبارات مثل: الاتجار في التعليم (Trade in Education)، والتعليم العابر للحدود (Transnational Education)، والجامعات الهادفة إلى الربح، وتصدير واستيراد خدمات التعليم، وسماسرة التعليم، وشركات التعليم التي يتم تداول أسهمها في سوق الأوراق المالية وغير ذلك. كل هذه عبارات ومفاهيم تنتمي إلى أدبيات التجارة واقتصاد السوق الرأسمالي، لكنها فرضت نفسها على الباحثين عند تناول بعض قضايا التعليم كونها جزءاً من نسيج هذه القضايا.

(*) تمثّل هذه الدراسة خلاصة الكتاب الذي صدَرَ حديثاً عن مركز دراسات الوحدة العربية تحت العنوان نفسه (٣٣٥ ص).

(**) البريد الإلكتروني: mohayazaytoun@yahoo.com.

من هنا جاء عنوان الدراسة الحالية وهدفها الرئيسي الذي يسعى إلى الكشف عن جذور هذه الإشكاليات ومخاطرها الحالية والمستقبلية في الوطن العربي، وسبل التعامل معها بما يحقق نهضة هذا الوطن وتكاتف أقطاره وبلوغ تطلعات الشعوب العربية.

وبينما المقصود بالتعليم في الدراسة هو التعليم الرسمي عموماً بمختلف مراحله، إلا أن التعليم العالي يحظى بالجانب الأكبر والأهم من التناول، لأن هذه المرحلة هي الأكثر حساسية واستجابة لتيارات العولمة وفكرها الليبرالي الجديد، علاوة على أن أهم المستجدات في أنظمة التعليم العربية طرأت على التعليم العالي أساساً.

ولكي نتعرّف إلى جذور قضية الاتجار بالتعليم وطبيعة قيم وسياسات السوق التي غزت الأنظمة التعليمية خلال السنوات الماضية، وأشكال التعليم التي ازدهرت في هذا الإطار، سنلقي الضوء أولاً على المستجدات في أنظمة التعليم العالي على مستوى العالم وفي الدول الغربية التي قادت هذه الاتجاهات على وجه الخصوص، بينما يتناول القسم الثاني من الدراسة الأوضاع الراهنة لهذه القضية في الوطن العربي، التي ستحظى باهتمام أكبر، ويتعرّض لمدى انكشاف أنظمة التعليم العالي العربية وتأثرها بالمناخ العالمي، ويلقي الضوء على النماذج التي اتبعتها مجموعات من الدول العربية لإحداث التحولات ذات الصلة بظاهرة الاتجار بخدمات التعليم. ورغم أن الخصخصة وتمويل التعليم من الموضوعات المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالقضية موضع الدراسة، فالتركيز في القسم الخاص بالوطن العربي سينصبّ على الجانب الذي لم يحظ حتى الآن بالبحث والدراسة المستفيضة، وهو المتعلق بما صاحب تحرير التجارة في الخدمات من تنقلية هذه الخدمات عبر الحدود، وما نتج من هذا التحرير من علاقات مختلفة بين أنظمة التعليم العربية والأجنبية.

وأخيراً، بالنسبة إلى الرؤية المستقبلية، يتم التمييز بين سيناريوهين: **الأول** يُمثل استمرار الأوضاع الراهنة في الاتجاه نفسه الذي تحقق في الماضي، وما يمكن أن يترتب على ذلك من عواقب ومخاطر. و**الثاني** سيناريو التغيير الذي يتعامل مع الإشكاليات المختلفة من منظور الأهداف والمصالح الوطنية والقومية.

أولاً: التحولات في التعليم على المستوى العالمي

تكشف الدراسة المستفيضة للأدبيات المتعلقة بتوجه أنظمة التعليم العالي في العديد من دول العالم نحو ظاهرة الاتجار بالتعليم، أن هذا التحول شمل أربعة محاور أساسية هي: إحياء فكر الليبرالية الجديدة، وإدخال تغييرات على سياسة تمويل التعليم، والاتجاه نحو خصخصة التعليم، وتحرير الاتجار بخدمات التعليم. وهو ما سنتناوله بالتفصيل في ما يلي.

١ ـ إحياء فكر الليبرالية الجديدة وأثره في التعليم

إن العولمة المقترنة بفكر الليبرالية الجديدة سوف تستمر في تغيير طبيعة ودور الدولة الوطنية، فتتخلى الدولة تدريجياً عن دورها ومسؤولياتها في تأكيد الهوية والثقافة الوطنية وتعزيز التماسك الاجتماعي.

هناك شبه إجماع بين الأدبيات التي تتناول قضية الاتجار في التعليم على أن فكر الليبرالية الاقتصادية الجديدة يُشكّل الخلفية الرئيسية التي تفسر التوسع في التوجهات السوقية التي سادت أنظمة التعليم في بلدان عديدة من العالم. فاقتصادات الليبرالية الجديدة في ما يخصّ موضوع الدراسة الحالية تنبني على عنصرين أساسيين: **الأول** إعادة تشكيل مفهوم الإنفاق العام للدولة، واعتباره مُبرراً فقط عندما يجعل رأس المال المحلي أكثر تنافسية. وبينما يسمح ذلك بمستوى معيّن من الإنفاق العام على التعليم والصحة وغيرها من الخدمات الاجتماعية، يظلّ هذا الإنفاق مقيداً من وجهة نظر الليبراليين الجدد بالقدر الذي يحقق الكفاءة الاقتصادية[(١)]. وينصبّ الاهتمام بصفة خاصة على أن القطاع الخاص هو الأكثر قدرة على تقديم الخدمات عموماً، وأنه يحقق المنافسة التي ترفع من مستوى الكفاءة، ومن ثم تعدّ الخصخصة آلية محورية في تطبيق فكر الليبرالية الجديدة على التعليم.

أما العنصر **الثاني** لهذا الفكر، فيقوم على إتاحة الحرية الكاملة لحركة رأس المال والاستثمار الأجنبي عبر الحدود الدولية بما يتجاوز الحدود الاقتصادية الوطنية. كذلك ينتقل جانب كبير من سلطة التحكّم في واردات السلع والخدمات والتعريفات الجمركية والحصص وحقوق الملكية الفكرية، من المستوى الوطني إلى المؤسسات الدولية، وعلى رأسها منظمة التجارة العالمية (WTO) وما يصدر عنها من اتفاقات. في إطار هذا الفكر، إذن، فإن انتشار آليات السوق والقيم التجارية والسوقية في مجال التعليم في عدة بلدان من العالم أصبح ينعكس في جانبين: **الأول** تمويل التعليم وخصخصته، و**الثاني** تحرير التجارة في خدمات التعليم.

٢ ـ التغييرات في سياسة التمويل

تكشف التحولات التي حدثت في بلدان متعددة، وبالذات بعض البلدان المتقدمة، أن الاتجاه نحو التراجع في الإنفاق العام على التعليم العالي وتعويض ذلك بفرض رسوم دراسية مرتفعة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي المختلفة، قد تصاعد منذ بداية العقد الأول من القرن الحالي. وبعد أن كان الإنفاق العام على التعليم يوجه بالكامل إلى دعم مؤسسات التعليم مباشرة، أصبح يتخذ تدريجياً شكل قروض تقدم إلى الطلبة بصفة فردية لمواجهة الارتفاع في الرسوم.

---

(١) Andy Kilmister, «Understanding Neo-Liberalism,» *Socialist Outlook* (International Socialist Group), no. 3 (Spring 2004).

بمعنى آخر، فإن أهم ما يميز التحولات التي طرأت على نظام الإنفاق العام في عدد من الدول المتقدمة، وفي مقدمتها الولايات المتحدة وبريطانيا، هو تراجع معدلات هذا الإنفاق وإقامة أنظمة بديلة تقدم قروض التعليم إلى الطبلة. ففي الجامعات البريطانية، على سبيل المثال، بلغ الحدّ الأقصى لرسوم الدراسة ١٠٠٠ جنيه استرليني سنوياً في عام ١٩٩٧/١٩٩٨، ثم ارتفعت الرسوم إلى حدّ أقصى قدره ٣٠٠٠ جنيه استرليني عام ٢٠٠٦[٢]. ومؤخراً، وبسبب عجز الميزانية، أعلنت حكومة المحافظين في بريطانيا في تشرين الأول/أكتوبر ٢٠١٠ عن خفض كبير في الإنفاق العام المخصّص للتعليم العالي، قابله السماح للجامعات بزيادة الحدّ الأقصى لرسوم الدراسة إلى ٦٠٠٠ جنيه استرليني، وإمكانية زيادتها إلى أكثر من ٩٠٠ جنيه استرليني في حالة جامعات البحث ذات المستوى الأكاديمي الرفيع[٣]. ويُمنح الطالب إذا رغب قرضاً لتغطية رسوم الدراسة، ويسدد القرض بعد تخرجه وبعد توظُّفه وحصوله على دخل يتجاوز حداً أدنى معيّناً.

ولكي لا ينبهر صانعو السياسات في الدول العربية بهذا النظام ويعتبروه نموذجاً واعداً وصالحاً للتطبيق في الجامعات العربية، نقدم أدلة تكشف عن التكلفة الباهظة المترتبة على تطبيقه في الدول المتقدمة ذاتها التي أخذت بهذا النظام. ووفقاً لتقرير حديث نُشر في مجلة **الاقتصادي** البريطانية *(The Economist)*، يتضح أن تكلفة التعليم العالي للطالب في الولايات المتحدة ارتفعت نحو ٥ أضعاف معدل التضخم منذ عام ١٩٨٣. وفي ما بين ٢٠٠١ إلى ٢٠١٠ بالذات ارتفعت هذه التكلفة ارتفاعاً حاداً، وبعد أن كانت تشكّل ٢٣ بالمئة من متوسط الكسب السنوي للفرد أصبحت تمثل ٣٨ بالمئة من هذا الكسب. وقد خلّف نظام قروض التعليم، الذي يفترض أنه يخفف العبء عن الطلبة، ديوناً وأعباءً مالية ضخمة يتحمّلها خريجو نظام التعليم العالي في الولايات المتحدة. ووفقاً للتقرير نفسه، فإن ثلثي عدد الخريجين يتحمّلون ديوناً للتعليم، كما تضاعف عبء الديون خلال الأعوام الخمسة عشر الماضية، وأصبح الخريج من حاملي شهادة البكالوريوس يعاني في عام ٢٠١١ عبء دين للتعليم يبلغ ٢٦ ألف دولار في المتوسط[٤].

وقد أسفرت المديونية الضخمة التي من المتوقع أن يقع عبئها على خريجي التعليم العالي في المملكة المتحدة، خصوصاً بعد الرفع الأخير لرسوم الدراسة، عن اضطرابات محتدمة من جانب الطلبة في مواجهة سلطات الدولة والأحزاب. وعلى صعيد آخر، تقدر الحكومة البريطانية أن نسبة الديون المعدومة للطلبة، أي تلك التي من المتوقع عدم سدادها في ظل النظام الجديد

(٢) «Higher Education in the World: The Financing of Universities,» Global University Network for Innovation (GUNI) (Palgrave MacMillan) (2006), <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/5712?locale=en>.

(٣) D. Eastwood and D. M. A. Green, «Point Counterpoint: Britain's Budget Crisis,» *Chronicle of Higher Education* (26 October 2010).

(٤) «American Universities Represent Declining Value of Money to Their Students,» *The Economist* (1 December 2012).

للقروض، ستبلغ ٣٢ بالمئة، بينما يقدم آخرون توقعات بديلة تشير إلى أن عبء عدم السداد سيكون أكبر، ويمكن أن يشكّل صعوبة كبيرة لنظام الإقراض بأكمله[٥].

٣ ـ الاتجاه نحو الخصخصة

تكشف تقديرات منظمة اليونسكو عن تصاعد الاتجاه نحو الخصخصة في مؤسسات التعليم، حيث يُقدر أن مؤسسات التعليم العالي الخاصة تستوعب حالياً نحو ٣٠ بالمئة من إجمالي عدد الطلاب في العالم. وبينما لم يكن لدى كثير من الدول مؤسسات تعليم عالٍ خاصة منذ ربع قرن مضى، نجد أن القليل منها الآن هي التي لا يوجد فيها هذه النوعية من المؤسسات. ويتوقع التقرير ارتفاع مساهمة مؤسسات التعليم العالي الخاصة على مستوى العالم في المستقبل، نتيجة للتزايد الكبير المنتظر في عدد الطلاب من ٩٧ مليوناً عام ٢٠٠٠ إلى ٢٦٢ مليوناً عام ٢٠٢٥، وهي زيادة وفقاً للتقرير يصعب استيعابها بواسطة مؤسسات التعليم العالي العامة وحدها[٦].

وتتضح خطورة هذا التصاعد عندما نعلم أن الشكل الحالي لمؤسسات التعليم العالي الخاصة التي تنشأ في ظل العولمة وسيادة فكر الليبرالية الجديدة، لا يعتمد على دعم الحكومة، ولا على مبدأ التبرع والعمل الخيري أو الأهلي (مؤسسات غير ساعية إلى الربح)، ولكنها تدار وفقاً لنمط أنشطة الأعمال، أي سعياً وراء الربح، وبالاعتماد على الرسوم الدراسية كمصدر رئيسي للتمويل. علاوة على ذلك، من الجدير الملاحظة أن مؤسسات التعليم العالي في العالم تُصنّف إلى: جامعات نخبوية أو عالية المستوى تولي أهمية كبيرة للبحث العلمي الأساسي، وهي تلك التي تحتل عادة قمة التصنيفات العالمية؛ وجامعات شبه نخبوية تهتم بالتدريب والتدريس الجيد، علاوة على تميّزها في مجال البحث العلمي التطبيقي. أما الفئة الثالثة، فتشكل مؤسسات تعليم عالٍ غير نخبوية تقوم أساساً على التدريس واستيعاب أعداد كبيرة من الطلبة، ويشغل البحث العلمي عادة مكانة هامشية في هذه المؤسسات. وتكون شروط التحاق الطلاب بالمؤسسات غير النخبوية مُيسّرة، لذلك يقبل عليها الطلبة الذين لم يتمكّنوا من الحصول على فرصة في المؤسسات من الفئتين الأولى والثانية، كما يلتحق بها الطلبة غير المتفرّغين للدراسة. والغالبية العظمى من مؤسسات التعليم العالي الخاصة الهادفة إلى الربح في الدول المتقدمة تقع في الفئة الثالثة غير النخبوية وذات نوعية التعليم الأدنى.

٤ ـ تحرير التجارة في خدمات التعليم

تعدّ الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATS) واحدة من أهم اتفاقات منظمة التجارة العالمية (WTO). وتعتبر المنظمة أن الدول التي تحرر أسواق الخدمات فيها تكون هي الأقدر عادة على تحقيق ابتكارات أفضل في مجال المنتجات والعمليات. وتضم اتفاقية الغاتس اثني

---

(٥) John Morgan, «Red Alert,» *Times Higher Education* (11 December 2012).

(٦) Savava Bjarnason [et al.], *A New Dynamic: Private Higher Education* (Paris: UNESCO World Conference on Higher Education, 2009).

عشر قطاعاً؛ وعلاوة على التعليم بمختلف مراحله الذي أصبح للمرة الأولى خاضعاً لاتفاقات التجارة الحرة، تشمل الاتفاقية مختلف قطاعات الخدمات التي يمكن تبادلها دولياً، مثل المال والسياحة والاتصالات. وتساعد الاتفاقية على ضمان حرية الوصول إلى أسواق التعليم ومؤسساته بواسطة مقدمي الخدمة الأجانب الذين يمكنهم إقامة فرع لجامعة أو مؤسسة تعليمية في أي دولة عضو، أو تصدير برامج دراسية، ومنح شهادات، وعقد اتفاقات تآخٍ وتراخيص، في ظل الحد الأدنى من القيود. وتتيح أيضاً الاستثمار في مؤسسات التعليم خارج الحدود، واستخدام معلمين أجانب، وإقامة برامج للتدريب والتعليم عبر تقنيات الاتصال الحديثة من دون رقابة تذكر. هذا بالإضافة إلى النمو الكبير في الشكل التقليدي والمهم لتداول خدمات التعليم، وهو تنقُّلية الطلبة (Student Mobility) عبر الحدود للدراسة. وقد تحوّلت تنقلية الطلبة عبر الدول التي كانت دوماً شكلاً تقليدياً من أشكال تدويل التعليم في الماضي، في ظل تحرير التجارة في خدمات التعليم، إلى نشاط أعمال بالغ التعقيد لجلب الطلبة الأجانب، فتُقام مثلاً معارض للترويج للجامعات الأجنبية في البلدان النامية، كما يُستخدم سماسرة وشركات تتولى مهمة جذب الطلاب مقابل عمولة تحصل عليها من الجامعات المستقبلة للطلبة.

أصبح ثابتاً في عقول المسؤولين في الولايات المتحدة والغرب بعد عدة انكسارات عسكرية أن ما لا تستطيع السياسة أو القوة العسكرية تغييره، يمكن أن يتغيّر من خلال القوة الناعمة، وعلى رأسها التعليم.

ويعدّ التعليم العابر للحدود بمختلف أشكاله ذا توجه سوقي في الأساس، ويمكن اعتبار مقدمي خدمات التعليم عبر الحدود مستثمرين أكثر من كونهم تربويين، لأن ربحية النشاط هي التي تدفع هؤلاء إلى الانتقال. ومع ذلك، يلاحظ أن مؤسسات التعليم والجامعات العامة في الدول المصدّرة لخدمات التعليم تعدّ أيضاً معنية بهذا النشاط. وفي هذه الحالة، تتحول المؤسسة من الطبيعة العامة التي توجد فيها داخل حدود أوطانها الأصلية، إلى وحدات ذات نشاط ربحي خاص في البلدان النامية المستقبلة لها بمجرد ممارستها نشاطاً خارج الحدود.

ومن وجهة نظر الدول المتقدمة، يكون لتطبيق قواعد الغاتس عموماً أهمية كبيرة، لأن نشاط الخدمات في معظم هذه الدول حقق نمواً سريعاً وتقدماً معرفياً ملحوظاً خلال العقود القليلة الماضية، وهو ما يؤهله لتحقيق تنافسية كاسحة في الأسواق العالمية. ترتيباً على ذلك، فإن منافع تحرير التجارة في خدمات التعليم عموماً، والعالي خصوصاً، تجني ثمارها بشكل أساسي الدولُ المصدّرة لهذه الخدمات، مثل الولايات المتحدة وبريطانيا وكندا وأستراليا. وصار من النادر وجود جامعة في مثل هذه الدول ليس لها نشاط تعليمي أو بحثي يمتدّ عبر الحدود الدولية. كما أصبح الطلبة الدوليون (International Students) الذين ينتقلون من مواطنهم الأصلية للدراسة في دول أخرى، مصدراً مهماً للمنافع التي تحظى بها الدول المتقدمة المستضيفة لهم. وتنتج

هذه المنافع من خلال قناتين: **الأولى** تحقيق إيرادات ضخمة لمؤسسات التعليم العالي المستقبلة للطلبة الأجانب، نتيجة لفرض رسوم دراسية باهظة عليهم. فقد اتضح أن هؤلاء الطلبة يدفعون رسوماً دراسية تزيد كثيراً على الرسوم التي يدفعها نظراؤهم المحليون. ومن أمثلة الإيرادات التي قد تتحقق عن هذا الطريق يُظهر تقرير البنك الاحتياطي الأسترالي أن خدمات التعليم أصبحت واحدة من صناعات التصدير الرائدة في أستراليا، وحققت في عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ نحو ١٤,٢ مليار دولار(٧). وفي كندا قدر أن الاقتصاد حظي في عام ٢٠٠٨ بما قيمته ٦,٥ مليار دولار نتجت من نشاط الطلبة الأجانب الذين يدرسون في الجامعات الكندية. وأصبحت القيمة الكلية للإيرادات المستمدة من التعليم الدولي في كندا أكبر من قيمة الصادرات الوطنية من أخشاب الصنوبر، ومن صادرات الفحم(٨). وعلى هذا النحو، يساهم هذا المصدر في تعويض ضغوط الإنفاق العام الذي تتعرّض له الكثير من جامعات الدول المتقدمة في الوقت الراهن.

أما القناة **الثانية** لتحقيق المنافع، فمرجعها أن الكثير من الدول المتقدمة أصبحت تتنافس من أجل الحصول على ما يطلق عليه «قوة العقول» (Thinking Force) لتوفير رأس المال البشري اللازم لدعم النمو السريع في الاقتصاد القائم على المعرفة (Knowledge - based Economy)، وما يؤدي إليه من حاجة هذه الدول الملحّة إلى الحصول على أعداد كبيرة من المؤهلين ذوي المهارات العالية والقدرات المميزة في تخصّصات بعينها.

وقد دعا ذلك أيضاً إلى اتجاه هذه الدول إلى التنسيق بين سياسات تيسير إجراءات الهجرة وسياسات تدويل التعليم، لإغراء الموهوبين من الطلبة الأجانب للعمل بعد تخرجهم في وظائف ذات حاجة شديدة إلى المهارات العالية.

ثانياً: انتقال سياسات الليبرالية الجديدة إلى البلدان العربية

رغم أن اتخاذ القرارات بشأن المستجدّات والتغييرات في أنظمة التعليم العربية تقع مسؤوليته في الأساس على السلطات الوطنية التي تتخذ القرار في كل دولة، فهذا لا يستبعد تأثر متخذي القرار في البلدان العربية بالتغييرات التي سادت المناخ العالمي، وكذا توصيات وتوجيهات المؤسسات المالية الدولية ذات النفوذ. فقد ترجمت هذه المؤسسات فكر الليبرالية الاقتصادية الجديدة إلى حزمة من السياسات أطلق عليها «سياسات التثبيت والتكيف الهيكلي»، وقدمتها إلى الكثير من البلدان العربية والنامية، باعتبارها الحل الوحيد لمشكلاتها الاقتصادية، والسبيل المؤكد لتدفق الاستثمارات والمساعدات الدولية إليها. ومع ذلك، من الضروري التشديد هنا على مسؤولية الحكومات العربية عن تطبيق هذه السياسات، خصوصاً عندما يتضح وجود

---

(٧) Australian Government, «Australian Education International Export Incomes from Education Services in 2007-2008,» *Research Snapshot*, no. 42 (November 2008).

(٨) Kathleen Lynch, «Neoliberalism and Mercerization: The Implication for Higher Education,» *European Education Journal*, vol. 5, no. 1 (2006).

تباينات ذات شأن بين نتائج ما اتخذ في البلدان العربية من إجراءات استجابة لسياسات الليبرالية الجديدة، وبين نتائج الأسلوب الذي انتهجته الدول المتقدمة والاقتصادات الصاعدة في هذا الشأن.

وفي كثير من الدول المتقدمة، وتلك الساعية إلى التقدم، لوحظ أن طبيعة الأنشطة الاقتصادية القائمة، ومدى اعتمادها على كثافة المعرفة، أصبحا المحرك الرئيسي للنمو والتنمية، والدافع وراء بناء نظام تعليمي يرقى إلى مستوى المنافسة العالمية، وهو ما يعني أن التباين بين أنظمة التعليم الحديثة والمتطورة في العالم المتقدم وأنظمة التعليم في البلدان العربية، لا يكمن فقط في نظام التعليم ذاته، بل في مقوّمات بناء اقتصاد المعرفة ومدى قوته. ويتضح بجلاء ضعف مقوّمات هذا الاقتصاد في الوطن العربي، حيث تُظهر مؤشراته مكانة متواضعة مقارنة بدول ومناطق أخرى في العالم. وتفيد بيانات معهد اليونسكو للإحصاء، مثلاً، تصاعد معدل الإنفاق على البحث والتطوير في دول متقدمة ونامية عديدة، بينما ظلّ المعدل للوطن العربي دون تغيير من عام ٢٠٠٢ إلى عام ٢٠٠٧، وأن إنفاق البلدان العربية يقل كثيراً عن الحد الأدنى الحرِج اللازم لتحقيق أثر ملموس في تطوير الأنشطة الاقتصادية المختلفة، وهو ما يعني تأخر أولوية هذا النشاط الحيوي في سلّم تفضيلات الحكومات العربية، وغياب التعاون في ما بينها(٩). هذا، وما زالت الاقتصادات العربية تعتمد إلى حدّ كبير على إنتاج وتصدير النفط والمنتجات الزراعية والأولية، وهناك سيطرة للأنشطة غير الرسمية ذات الإنتاجية المنخفضة على كثير من هذه الاقتصادات. وتنعكس خصائص الاقتصاد هذه على التعليم في شكل ضعف نوعيته ومستوى خريجيه في المراحل المختلفة، ومحدودية الالتحاق بتخصصات العلوم والتكنولوجيا والرياضيات، وغياب جامعات البحث القادرة على إنجاز البحث العلمي الأساسي والتطبيقي المتميّز، واكتشاف المعارف الجديدة، وتدريب أعداد كبيرة من الطلبة والطالبات للحصول على درجة الدكتوراه في مدى واسع من التخصّصات التي يمكن أن تنهض بعملية التنمية.

ينعكس التباين بين الدول المتقدمة والدول العربية أيضاً في كيفية تطبيق سياسات الليبرالية الجديدة في أنظمة التعليم العالي. فهناك مثلاً دول أوروبية عديدة لم تفرض رسوماً للدراسة في مؤسساتها التعليمية، ولا أدخلت رسوماً محدودة فقط، وظلّ الاعتماد الرئيسي على الإنفاق العام (مثل فرنسا ودول الشمال الأوروبي). وحتى في حالة الدول التي اتبعت نهج فرض رسوم مرتفعة، مثل المملكة المتحدة وأستراليا، نجدها اتخذت إجراءات تكميلية لتخفيف عبء هذه الرسوم على الطلبة، مثل ربط بدء سداد القرض بحصول الخريج على وظيفة وتحقيق هذه الوظيفة لحدّ أدنى معيّن من دخل الخرّيج، وهو الأمر الذي يصعب الأخذ به في كثير من الدول العربية، حيث فرص العمل محدودة، ومعدلات البطالة بين الشباب شديدة الارتفاع، علاوة على أن معظم الوظائف المتاحة للشباب تعاني تدنّي الدخل. كذلك، فإن سياسة تقييد الإنفاق في كثير من الدول العربية طبقت، بينما ميزانيات معظم الجامعات العربية (باستثناء دول الخليج) متدنية أصلاً. وكذلك مستويات دخول أسر الطلبة. ومن ثم اضطرت الجامعات إلى تقليص الإنفاق على

---

(٩) «Institute for Statistics Estimates,» UNESCO (September 2008).

متطلبات التعليم الأساسية، مثل المكتبات والمعامل والأجهزة العلمية، علاوة على ما تسبب به هذا التقييد من ضعف الدوافع لدى أعضاء هيئة التدريس بسبب تراجع مستويات دخولهم الحقيقية. هذا، وبينما تتنوع مصادر دخل مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة والاقتصادات الصاعدة نتيجة ازدهار نشاط البحث العلمي في الجامعات، ومساهمة الدولة والقطاع الخاص في تمويله، فإن نشاط البحث العلمي في الجامعات العربية لا يمارَس إلا في أضيق الحدود، ولا يحقق عائداً يذكر للجامعات. يضاف إلى ذلك، كما سبقت الإشارة، أن نمو نشاط تصدير خدمات التعليم في مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة يساهم بشكل فعال في تنمية مواردها المالية وتعويض ولو جزئي لقصور الإنفاق العام.

١ ـ الاتجاه نحو تحرير خدمات التعليم

يجب أن تكون رسالة التعليم، إذن، واضحة وحاسمة، منصبّة على كون التعليم خدمة عامة تحقق أهدافاً اجتماعية وتنموية، تقدم في الأساس من خلال مؤسسات عامة، مع التشديد على الجودة وتكافؤ الفرص.

السؤال الآن: إلى أي مدى يمكن أن يكون لمنظمة التجارة العالمية واتفاقية الغاتس تأثير في حفز الدول العربية نحو تحرير أنشطة التعليم؟ وهل يتطلب ذلك بالضرورة تقديم هذه الدول التزامات محددة بشأن قطاع التعليم؟

تعدّ معظم البلدان العربية حالياً أعضاء في منظمة التجارة العالمية (عدد قليل فقط أعضاء مراقبون)، وجميعها بلا استثناء تقريباً تتعامل مع شكل أو آخر من أشكال التعليم العابر للحدود. ورغم ذلك، لم تقدم التزامات محددة بشأن تحرير قطاع التعليم وفقاً لمبادئ الاتفاقية سوى ثلاث دول عربية (الأردن وعُمان والسعودية)، وهي التي انضمت مؤخراً إلى المنظمة. ويبدو أن اتخاذ إجراءات فعلية لتحرير التجارة في خدمات التعليم لا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتقديم التزامات في الغاتس. والدليل على ذلك أن بعض البلدان العربية، التي لم تقدم التزامات حتى الآن، تعدّ أكثر انفتاحاً على التعليم العابر للحدود، مثل قطر والإمارات، مقارنة بغيرها من البلدان. ولكن من ناحية أخرى، هناك دول لم تبدأ بالانفتاح على القطاع الخاص وأشكال التعليم العابر للحدود إلا بعد انضمامها إلى الغاتس وتقديم التزامات، مثل العربية السعودية. لذلك يمكن القول عموماً إنه مع إدراك أهمية تقديم الالتزامات وتأثيرها كعامل ملزم للدول في تحرير قطاعها التعليمي في مواجهة العالم الخارجي، فهذا الانفتاح والتحرير يمكن أن يتحقق أيضاً من دون تقديم الدولة التزامات محددة لقطاع التعليم أو غيره من القطاعات الخدمية، بل تكفي عضويتها في المنظمة والتزامها بالمبادئ العامة للاتفاقات. ومن المرجح أن المنظمة تمارس ضغوطاً على الدول الأعضاء من أجل مزيد من إجراءات التحرير أثناء جولات المفاوضات، وأن هذه السياسة تعدّ من العوامل التي ساهمت في دفع البلدان العربية نحو الانفتاح على أنشطة الاتجار بخدمات التعليم عبر الحدود.

ورغم أهمية تأثير المنظمة واتفاقية الغاتس، فهذا لا ينفي أن الأوضاع الهشّة للتنمية عموماً، ولأنظمة التعليم العربية خصوصاً، تعتبر من العوامل المهمة أيضاً التي مهّدت الطريق وأغرت الحكومات العربية بالانفتاح على أشكال مختلفة للتعليم الأجنبي العابر للحدود. وقد تم ذلك اعتقاداً منها أن استيراد نماذج للجامعات وللبرامج الدراسية الأجنبية يمكن أن يساهم في النهوض بأنظمة التعليم، والتغلب على الإضافات التي تعانيها، وهو الأمر الذي لم يتحقق على أرض الواقع، كما سيتضح في ما بعد.

هذا، وتنعكس جميع أنماط التجارة الواردة في اتفاقية «الغاتس» على أنظمة التعليم في البلدان العربية. وأحد أهم هذه الأنماط شيوعاً هو الاستهلاك في الخارج أو تنقلية الطلبة الدوليين من وإلى البلدان العربية التي يستخدم جميعها تقريباً هذا النمط.

ويعدّ الوطن العربي مستورداً صافياً للتعليم العالي الأجنبي، بمعنى أن حركة الطلبة العرب للدراسة في الخارج أكبر كثيراً من حركة الطلبة الأجانب للدراسة في مؤسسات التعليم العالي العربية. وإذا كان هذا أمراً طبيعياً في معظم الدول النامية، فما يدعو إلى القلق أن البلدان العربية تحتل مكانة متأخرة نسبياً بالقياس إلى عدد غير قليل من الدول النامية، سواء في معدل جذب الطلبة الدوليين أو في عدد الطلبة العرب المبتعثين إلى الدراسة في جامعات الدول المتقدمة، وهو ما يعني أن الوطن العربي يحقق منافع محدودة من تنقلية الطلبة الدوليين منه وإليه. ولا تفوتنا الإشارة هنا إلى أن الدول النامية التي نجحت بجذب الطلبة من جميع أنحاء العالم للدراسة في مؤسساتها التعليمية، لم تحقق هذه النتيجة من فراغ. لكنها بذلت جهوداً ضخمة من أجل تطوير أنظمتها التعليمية ومؤسسات التعليم العالي، بل من أجل النهوض باقتصادها وتعزيز تنافسيته عالمياً. من ناحية أخرى، ترسل هذه الدول أيضاً أعداداً كبيرة من الطلبة للتدرُّب (بالذات في مرحلة الدراسات العليا) في مؤسسات رفيعة المستوى في الدول المتقدمة، كوسيلة للنهوض بالتعليم على المستوى الوطني. لذلك تحتل الاقتصادات الصاعدة، مثل الصين والهند وكوريا والمكسيك، قائمة أهم الدول التي تبتعث الطلبة للدراسة في الخارج.

٢ ـ نماذج للتعليم العابر للحدود في الدول العربية

بخلاف تنقلية الطلبة عبر الحدود، يمكن التمييز بين ثلاثة نماذج مختلفة للتعليم العابر للحدود تبنتها الدول العربية: نموذج دول الخليج، ونموذج الدول العربية غير الخليجية، ونموذج دول المغرب العربي.

أ ـ نموذج بلدان الخليج

هو النموذج الأهم وذو المعالم الواضحة تماماً، الذي ينبني على إقامة مناطق خاصة للتعليم أو مدن تعليمية تتوفر لها بنية أساسية عامة، وتعليمية في غاية التقدم الهندسي، ووفقاً لأحدث التقنيات التعليمية المتاحة عالمياً. وهذه المجموعة من الدول لديها طموحات كبرى، بعضها في

حدود الممكن والمعقول، والبعض الآخر قد يتجاوز قدراتها منفردة، رغم الوفرة في أموال النفط. فهناك تطلع إلى تنويع اقتصاداتها، والتخفيف من حدّة الاعتماد على عائدات النفط، يصل أحياناً إلى الرغبة المتعجّلة في بناء اقتصاد قائم على المعرفة على غرار بلدان العالم المتقدم. هناك أيضاً تطلع مشروع نحو إحلال قوة العمل الوطنية محل قوة العمل المغتربة. وتعتقد حكومات هذه الدول أن آلية استيراد فروع الجامعات ومؤسسات التعليم الأجنبية يمكن أن تؤدي دوراً بهذا الشأن، وتوفر مصدراً لإعداد قوة العمل الوطنية الماهرة التي تلتحق بوظائف القطاع الخاص، وتحلّ محلّ العمالة المغتربة.

ويعتمد هذا النموذج الخليجي على التعليم الأمريكي/الغربي، خصوصاً من خلال جلب فروع لجامعات عالمية المستوى تأتي جاهزة بأعضاء هيئة التدريس وبإداراتها الأجنبية، وربما أيضاً هيئات الاعتماد وضمان الجودة الخاصة بها. ويتم التطلع إلى هذه المدن التعليمية بفروعها العالمية كي تصبح مراكز للإشعاع العلمي والجذب الأكاديمي على المستوى الإقليمي أو حتى الدولي. والتصميم على التحقيق السريع لهذه المكانة الأكاديمية إقليمياً وعالمياً يدفع هذه المجموعة من البلدان العربية إلى الاستعانة بالعديد من المستشارين والخبراء الأجانب والمؤسسات الأمريكية والغربية من أجل القيام بمهمة أكثر خطورة، وهي تطوير أنظمة التعليم عموماً، ورسم خططه واستراتيجياته (مثل مؤسسة راند الأمريكية في قطر (Rand Corporation)).

ب ـ نموذج البلدان العربية غير الخليجية

بينما يكون التعليم العابر للحدود في بلدان الخليج باهظ التكلفة، تقوم فيه الحكومات بدور أساسي في الإنفاق والتمويل وإقامة البنية الأساسية وفقاً لأعلى مستويات التقنية، فإن حكومات البلدان غير الخليجية المحدودة الموارد، مثل مصر ولبنان والأردن، لا تؤدي عادة مثل هذا الدور، ولكنها تشجع على نحو أو آخر إقامة علاقات بين المؤسسات الأجنبية والمحلية، ودخول استثمارات أجنبية في مؤسسات التعليم العالي وما قبل العالي، وبالذات الخاصة منها. وتتخذ العلاقة في حالة مؤسسات التعليم العالي ثلاثة أشكال: إما شراكة رمزية تعتمد على استشارة الإدارة الأجنبية الشريكة في أمور تخصّ إدارة الجامعة المحلية، أو علاقة إشراف رسمي، حيث تلتزم المؤسسة التعليمية الشريكة بتطوير ومتابعة برامج دراسية معينة أو البرنامج الأكاديمي بالكامل للجامعة المحلية، وأخيراً ارتباط عميق يتخذ شكل حراك برامج أو تراخيص، واعتماد شهادات أو منح شهادات مزدوجة. هذا، مع وجود مشاركة جزئية من أعضاء هيئة تدريس أجانب أحياناً. ولكن نادراً ما تصل العلاقة مع المؤسسات الأجنبية إلى حدّ إقامة مدن تعليمية مجهزة وفروع دولية كاملة على نمط النموذج الخليجي.

ج ـ نموذج بلدان المغرب العربي

أما نموذج بلدان المغرب العربي (المغرب والجزائر وتونس)، فإن الارتباط الوثيق بين هذه البلدان وأوروبا، وفرنسا على وجه التحديد، ينعكس على إعادة هيكلة كل من هذه البلدان لنظام التعليم العالي بالكامل، لكي يتوافق مع نظام التعليم العالي الأوروبي الجديد القائم على ثلاث

مراحل، الذي تم التصديق عليه في إطار اتفاقية بولونيا لعام ١٩٩٩. وتوجد علاوة على ذلك علاقات شبيهة بتلك المذكورة في النموذج الثاني، ولكن مع مؤسسات فرنسية في الغالب تُقيم ارتباطات أكاديمية مختلفة بمؤسسات التعليم العالي الحكومية في هذه البلدان.

يرتبط كلّ نموذج من النماذج السابقة، إذن، بنمط معيّن يتبع العلاقات الاقتصادية والسياسية بين الدول العربية المعنية والأطراف الأجنبية المتعاونة معها. فحيث توجد علاقات اقتصادية وسياسية وثيقة بالولايات المتحدة يسود النمط الأمريكي، أما إذا كانت العلاقات بدول أوروبية فرانكوفونية، فالنموذج السائد هو الفرنسي، وحيث تكون العلاقات متعددة والهدف هو جذب التعليم الأجنبي، فهذا ينعكس على هيئة تنوع كبير في جنسيات مؤسسات التعليم.

ويجب التنويه أخيراً إلى ملحوظتين: **الأولى** أن انتشار التعليم الأجنبي في أنظمة التعليم العربية ليس قاصراً فقط على مرحلة التعليم العالي، بل يتجاوز ذلك ليشمل مراحل التعليم ما قبل العالي في مختلف البلدان، سواء كانت خليجية أم مشرقية، أم مغاربية. **الثانية** أن انتشار مؤسسات التعليم الخاصة، علاوة على الأجنبية، صاحَبه تزايد كبير في الاهتمام باللغة الإنكليزية أو الفرنسية أو غيرهما، كلغة أساسية للتدريس، مقابل تراجع ملحوظ في أهمية اللغة العربية ومكانتها حتى في المدارس والجامعات الحكومية.

ثالثاً: الإشكاليات والمخاطر

١ ـ سيناريو استمرار الأوضاع الراهنة

في ظلّ سيناريو استمرار الأوضاع الراهنة، فإن مبدأ التعليم كخدمة عامة يمكن أن يتراجع أكثر فأكثر نتيجة تزايد الصبغة التجارية وسيطرة هدف الربح. كما أن العولمة المقترنة بفكر الليبرالية الجديدة سوف تستمر في تغيير طبيعة ودور الدولة الوطنية، فتتخلى الدولة تدريجياً عن دورها ومسؤولياتها في تأكيد الهوية والثقافة الوطنية وتعزيز التماسك الاجتماعي. وسوف يتراجع دور الدولة في مجال التعليم والخدمات الاجتماعية عموماً، ويحلّ محلها القطاع الخاص المحلي والأجنبي، الذي يستمدّ نفوذه من قوة السوق المحلي والعالمي وتأثير مؤسسات العولمة، وليس من قوة وتأثير المجتمع العربي وحاجاته الوطنية والقومية. وكما سيتضح في ما يلي، فإن تقييم تجربة النموذج الخليجي قد يكون كافياً للدلالة على إشكاليات الجامعات الأجنبية في الوطن العربي عموماً، باعتبار أن هذه الدول تمكّنت من جذب فروع عدد من كبرى الجامعات الأمريكية والأوروبية.

والعلاقة بين أنظمة التعليم العربية والأجنبية في ظلّ استمرار الأوضاع الراهنة، يمكن أن تصبح مماثلة لعلاقة المركز بالأطراف. ويبدو ذلك واضحاً بدءاً من أسلوب جلب جامعات القمة الأمريكية والأوروبية، فالجامعات الأمريكية مثلاً لا تخاطر بمواردها أو بموارد الدولة الأمريكية في

أنشطتها في دول الخليج، في حين تخصّص بعض دول الخليج استثمارات عامة ضخمة لإقامة مدن تعليمية، وتتحمّل أيضاً التكاليف الجارية لإدارة الفروع الدولية من أجور ومرتّبات بالغة السخاء إلى مزايا عينية وضريبية، ربما لا مثيل لها في أي مكان في العالم. ويسعى بعضها، علاوة على ذلك، إلى تقديم إغراءات مادية إضافية لإقناع المسؤولين عن الجامعات الغربية الكبرى بإقامة فروع لها في منطقة الخليج.

ورغم قصر المدة التي ربما لا تسمح بإصدار أحكام مؤكدة بشأن هذه الفروع وجدوى إقامتها، فإن الأدلة المتاحة حتى الآن تكشف عن جوانب قصور وإشكاليات مختلفة تواجه هذه المؤسسات. فالفروع الأجنبية لا ترقى بأي حال إلى مستوى الجامعة الأم، حيث إنها تقدم شريحة محدودة من التعليم العالي الأمريكي أو الغربي. كما تواجه هذه الفروع صعوبة أكبر في الحصول على العدد والمزيج المناسب من أعضاء هيئة التدريس من العاملين في المؤسسة الأم، رغم توفر كافة الإمكانات والتسهيلات ومنح المزايا المالية والعينية بسخاء شديد. ويُعتقد أنه من النادر أن يقبل الأساتذة المتميّزون في الجامعات الأمريكية الانتقال إلى فروع دول الخليج. لذا ربما لا تحظى هذه الفروع في أحيان كثيرة بهيئة تدريس مستقرة، بل يرى البعض أن فروع الخليج ربما لا ترقى إلى المستوى التنافسي لفروع دولية مقامة في بلدان نامية أخرى، مثل الهند وسنغافورة.

تتطلّب التحولات الجذرية في أنظمة التعليم العربية وجود أنظمة حكم رشيدة تعي المخاطر الحقيقية التي يواجهها الوطن العربي في مجال التعليم أو غيره من المجالات.

والأمر لا يقتصر على هيئة التدريس فقط، بل يتعلق بإشكاليات أخرى، مثل عدد ونوعية الطلبة أنفسهم، واختلاف ثقافة وقيم المجتمعات العربية التي تقام فيها الفروع الدولية عن ثقافة الغرب الشديدة التمسك بالحريات الفردية بلا حدود. وبينما يُعدّ اختلاط الطلبة والطالبات، مثلاً، من الأمور البديهية في المجتمعات الغربية، فإن هذا الاختلاط في المجتمعات الخليجية المحافظة قد يعدّ من الأمور المستهجنة. وبينما يقوم التعليم الغربي الحديث على التمحور حول الطالب، وإطلاق ملَكة التفكير لديه، فإن الطلبة العرب يقنعون عادة بالاستجابة السلبية لما يُملى عليهم من جانب أساتذتهم، وربما لا يرغبون في تحرير تفكيرهم وإبداء آرائهم خوفاً من أن يحسب ذلك ضدهم[(١٠)]. كذلك يحيط بالبرامج الدراسية، وبخاصة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تثير نزعة التفكير والنقد لدى الطلبة والطالبات، حساسيات واسعة وجدل محتدم، لأنها تقدم في بيئة اجتماعية وثقافية مختلفة تماماً عن بيئتها الأصلية.

---

(١٠) Shafeeq Ghabra, «Student-centered Education and American-style Universities in the Arab World,» Middle East Institute (23 February 2012), <http://www.mei.edu/content/student-centered-education-and-american-style-universities-arab-world>.

ومن الإشكاليات المهمة التي جلبتها العولمة وخصخصة مؤسسات التعليم، كما ذكرنا من قبل، الاعتماد المتزايد على اللغة الإنكليزية والأجنبية عموماً، ليس كلغة ثانية مهمة، ولكن كوسيط رئيسي للتدريس في المدارس والجامعات. ومن ثم أصبح التعليم على هذا النحو آلية لتجزئة أنظمة التعليم العربية، وخلق التباينات داخلها. وتنتقل التجزئة والتباينات من نظام التعليم إلى عالم العمل عندما يتم التمييز لمصلحة فئة من الخريجين تعلموا بغير لغتهم الأصلية، ضد فئة أخرى تعلمت بلغتها الأم! والفشل في إضفاء الاعتبار والمكانة المناسبة للغة العربية الأم، يمكن أن يقود إلى فقدان الشباب العربي هويته واحترامه للغته وثقافته وانتمائه الوطني والقومي.

ومن أكثر النتائج كارثية في حال استمرار الأوضاع الراهنة وأخطرها على مستقبل الأمة العربية، هو التأثير الأجنبي في المحيط السياسي من خلال آلية التعليم. فقد أصبح ثابتاً في عقول المسؤولين في الولايات المتحدة والغرب بعد عدة انكسارات عسكرية أن ما لا تستطيع السياسة أو القوة العسكرية تغييره، يمكن أن يتغيّر من خلال القوة الناعمة، وعلى رأسها التعليم. وترصد بعض الدراسات عدة براهين حول مشروعات (أو ما نعتبره مخطّطات) من أجل إقامة أواصر التعاون بين إسرائيل والدول العربية في إطار التعليم والبحث العلمي، وهي مشروعات يتم تدعيمها ومؤازرتها دولياً. أما الوسيلة التي يتم الرهان على نجاحها في تحقيق هذا الهدف، فهي بثّ روح الفرقة والتفكك العربي، وفقدان المواطنين العرب والحكومات العربية الثقة في أنفسهم، وفي بعضهم البعض. والنتيجة الحتمية هي تراجع مقوّمات ودوافع التعاون العربي في مقابل تزايد الاعتماد والثقة في كل ما هو أجنبي. ويمكن لمؤسسات التعليم العالي الأجنبية، في هذا الإطار، أن تؤدي دوراً مؤثراً بالاستحواذ على العقول العربية وتوجيه وتشكيل تطلعات الشباب قادة المستقبل.

٢ ـ سيناريو التغيير: الرؤية المستقبلية

يتم في إطار ما نطلق عليه سيناريو التغيير التوجه إلى المستقبل والسعي نحو وضع الأسس العريضة لرؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، وللمناخ المناسب لانطلاقه ونهضته. وهناك محاور رئيسية من المعتقد أنها تشكّل معالم أساسية على الطريق لبناء نهضة تعليمية وتنموية عربية، وتجنّبه مخاطر الاعتماد المغالى فيه على العالم الخارجي.

يتمثل أول هذه المحاور بالسعي نحو نموذج مختلف للعولمة، كبديل للنموذج الحالي المقترن بفكر الليبرالية الاقتصادية الجديدة، الذي ساهم في خلق تفاوتات حادة، وعدم تكافؤ بين دول الشمال المتقدمة ودول الجنوب النامية. وقد تزايد الاستقطاب داخل كل بلد نامٍ وعربي بين قلة مستفيدة من الليبرالية الجديدة ومحتواها الفكري الشديد التحيّز لكل ما تفرضه السوق من متطلبات وسياسات، وبين فئات عريضة من الشعوب العربية حُرمت الحقوق الأساسية، والحق في التعليم الجيد ذي المحتوى الملائم لحاجات التنمية العربية. هذا مع ضرورة ملاحظة أن الترتيبات التي ظلت سائدة لوقت قريب في كثير من البلدان العربية

بهدف إتاحة التعليم بلا مقابل يذكر لأكبر شريحة ممكنة من السكان في الوطن العربي، ستغدو معرضة للزوال إذا ما تم الانسياق بلا رؤية أو رويّة خلف القواعد التجارية لـ «الغاتس» وللسوق العالمي.

يجب أن تكون رسالة التعليم، إذن، واضحة وحاسمة، منصبّة على كون التعليم خدمة عامة تحقق أهدافاً اجتماعية وتنموية، تقدم في الأساس من خلال مؤسسات عامة، مع التشديد على الجودة وتكافؤ الفرص والمحاسبة من أجل استعادة دور التعليم كمحفز للحراك الاجتماعي وكمحور أساسي لبناء مستقبل الأمة العربية.

وحقيقة الأمر أن الوطن العربي صار منفتحاً بشكل غير صحي على العالم الخارجي. وتستجيب سياسات التعليم العربية من دون تبصر لإغراءات المؤسسات الأمريكية والأجنبية التي تروّج بشكل مباشر أو غير مباشر لفكرة أن الإصلاح والتغيير لا يمكن أن يتمّا إلا في إطار مؤسسات واستراتيجيات أجنبية قادرة على تطبيقه ووضعه موضع التنفيذ. لذلك من الضروري التركيز كخطوة أولى وأساسية على استعادة بناء الثقة بالنفس، وإدراك كلّ من الحكومات والشعوب العربية أن الاعتماد على مؤسسات واستراتيجيات أجنبية للتعليم قد يحقق مصالح قصيرة الأجل، ولكن هذه الاستراتيجيات لا يمكن أن تكون مستدامة، لأنها تتم وتتحقق على حساب تنازلات اجتماعية وثقافية وسياسية ذات خطورة بالغة من منظور المصالح الطويلة الأجل للأمة العربية.

مع العلم أيضاً أن استعادة الثقة بالنفس والاعتماد على القدرات الذاتية للمجتمعات العربية في مجال التعليم، لا يعنيان الانعزال عن العالم وما يجري فيه من تطورات وإنجازات أكاديمية وبحثية مختلفة، أو رفض قيم موضع اهتمام وتقدير المجتمع الأكاديمي العالمي، مثل: الديمقراطية والحريات الأكاديمية، والمشاركة وحقوق الإنسان. فالجامعات العربية لا يمكن أن تتطور وتحتل مكانة مرموقة على المستوى العالمي إذا ظل نشاطها ذا طابع محلي بحت، تماماً مثلما يحدث إذا ظلت هذه الجامعات مكبّلة بقيود حكومية أو بقيود رأس المال الخاص، أو بالتبعية لأنظمة التعليم الأجنبية.

وكما لوحظ من قبل، فإن مقوّمات اقتصاد المعرفة لا تتوفر على نحو مرضٍ في الوطن العربي عموماً. وبالتالي تتضاءل آثاره الإيجابية في كل من التعليم وعالم العمل. ومن أولويات سيناريو التغيير إلى ذلك، السعي نحو تحقيق التنمية الاقتصادية الجادة والمعتمدة أساساً على الذات، وعلى مقوّمات الاقتصاد القائم على المعرفة. وفي ظل هذه الرؤية التنموية، من الضروري أن يحتل البحث العلمي الأساسي والتطبيقي أهمية خاصة في الجامعات. ويقتضي ذلك دوراً جوهرياً للدولة وللقطاع الخاص الوطني في الاقتصاد عموماً، وفي التعليم والبحث العلمي على وجه الخصوص. ويتطلب أيضاً تخصيص موارد كافية للارتقاء بالبحث العلمي وإضفاء صبغة مؤسسية وأهداف مجتمعية عليه، وأن يبتعد من كونه مجرد جهود فردية متفرّقة، أو آلية لتحقيق مكاسب خاصة لبعض الفئات في المجتمع العربي ولأطراف أجنبية مختلفة.

وتتطلّب التحولات الجذرية في أنظمة التعليم العربية وجود أنظمة حكم رشيدة تعي المخاطر الحقيقية التي يواجهها الوطن العربي في مجال التعليم أو غيره من المجالات. وهذه الأنظمة لا يمكن أن تتشكل إلا في ظل مناخ ديمقراطي حقيقي، سواء على المستوى العام أي في الدولة والمجتمع ككلّ، أو على مستوى المجتمع الأكاديمي. وتبدو الحاجة الملحّة إلى بناء مقوّمات الديمقراطية في البلدان العربية كافة بجلاء من الحقيقة التي نلمسها جميعاً، وهي أن البلدان العربية من أقل بلدان العالم من حيث مستوى تحقيق الديمقراطية وقدرة الحكومات العربية على الإدارة الكفؤة والشفافة، وأقلها أيضاً لجهة ما تتمتع به الشعوب العربية من مشاركة سياسية وحقوق مدنية وعدالة اجتماعية(*). أما على المستوى الأكاديمي، فلا بد من التأكيد والتمسك بمقولة إنه لا الدولة ومؤسساتها الأمنية، ولا السلطات الدينية، ولا المصالح التجارية والربحية، ولا المصالح السياسية الأجنبية، يجب أن تؤثر في الاستراتيجيات والممارسات الأكاديمية. بمعنى آخر، يجب أن تتمتع مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالاستقلال التام، وأن يتحقق لأعضائها الحريات الأكاديمية كافة.

إن تسليم الأجانب مسؤولية وضع استراتيجيات التعليم المستقبلية، وتشكيل أنظمة التعليم، وفقاً لرؤيتهم (وربما أهوائهم)، هو أمر قد يكون بالغ الخطورة على مستقبل التعليم والتعاون العربي.

وكما علمنا، إن من أسوأ ما يمكن أن يسفر عنه سيناريو «استمرار الأوضاع الراهنة»، هو التوجهات الأجنبية الموالية لمصالح إسرائيل، ووجود مساعٍ ظاهرة وخفية لتعزيزها مقابل التفكك والتنافر العربيين. ويعني ذلك أنه ما لم تسع الأقطار العربية إلى اتخاذ إجراءات سريعة وحاسمة بهذا الصدد، فيمكن أن يُفرض على أنظمة التعليم والبحث العلمي في المستقبل نموذج محمّل بالمخاطر السياسية والاجتماعية.

من المهم، إذن، **التعامل مع هذه المخاطر المحتملة** في ضوء الخطوط العريضة التالية:

تغيير سياسات التعليم التي ساهمت في إضعاف التعاون بين أنظمة التعليم العربية، والعمل على إعادة صياغة وتحقيق الانضباط لمنهج السوق وتحرير التجارة في خدمات التعليم الذي ساعد على توطيد العلاقة غير المتكافئة وغير الصحية في مؤسسات التعليم الأجنبية. كذلك استعادة دور اللغة العربية ومكانتها كعامل محفز للهوية والانتماء العربيين، وللتعاون الأكاديمي والبحثي، والوعي بالمخطّطات الرامية إلى دمج إسرائيل وتقوية نفوذها في المنطقة، وتلك الساعية إلى تحقيق أكبر قدر من التفكك العربي على مستوى الدولة الواحدة، أو في ما بين البلدان العربية، إضافة إلى ضرورة اليقظة في مواجهة نفوذ وتأثير الجامعات الأجنبية،

(*) كشفت ثورات الربيع العربي، خصوصاً في مصر وتونس، عن إمكانية التحوّل سلمياً نحو الديمقراطية، وهناك بارقة أمل في مشاركة الشعوب العربية في اتّخاذ القرار وممارسة السلطة والتمتُّع بمنافع العدالة الاجتماعية.

ووضع هذه المؤسسات في الإطار الصحيح، بحيث لا تجور على ثقافة المجتمع العربي وهويته، ولا تطغى على مقوّمات ودوافع التعاون في ما بين أنظمة التعليم العربية.

وعموماً، من الضرورة بمكان أن نعي أن تسليم الأجانب مسؤولية وضع استراتيجيات التعليم المستقبلية، وتشكيل أنظمة التعليم، وفقاً لرؤيتهم (وربما أهوائهم)، هو أمر قد يكون بالغ الخطورة على مستقبل التعليم والتعاون العربي. وفي هذا الشأن، تقترح الدراسة التفصيلية بعض المجالات المهمة للتنسيق والتعاون العربي في مجال التعليم والبحث العلمي، التي تعتبر الأساس الصلب الذي يعيد الثقة بالنفس، ويُغني البلدان العربية جميعاً عن التشبّث باستيراد نماذج تعليمية أمريكية وأجنبية قد تقضي مستقبلاً على إمكانات هذا الوطن في بناء وتطوير قدراته العلمية الذاتية □